

# Antwortzwang. Rousseaus bildungstheoretische Wirkungsgeschichte : eine Replik auf Jürgen Oelkers

Autor(en): **Langewand, Alfred**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Neue Pestalozzi Blätter : Zeitschrift für pädagogische  
Historiographie**

Band (Jahr): **6 (2000)**

Heft 1

PDF erstellt am: **10.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-901888>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

# Antwortzwang. Rousseaus bildungstheoretische Wirkungsgeschichte

Eine Replik auf Jürgen Oelkers

**(Red.) In der vorangegangenen Nummer hat sich Jürgen Oelkers mit dem Übergang vom 18. ins 19. Jahrhundert aus der Sicht der Pädagogik beschäftigt und die These vertreten, dass sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts die Schule als staatliche Anstalt der planvoll-organisierten Wissensvermittlung durchgesetzt habe und dennoch von der (weitgehend wirkungslosen) rousseauistischen Rhetorik und Schulkritik der Selbsttätigkeit begleitet wurde. Alfred Langewand kritisiert Oelkers' Polarisierung zwischen "Menschenerziehung" und "Schulbildung", indem er sie als Ausdruck von Rousseaus eigenem Dualismus identifiziert, an dem Oelkers hängen bleibe und deswegen keine Alternative erkennen könne.**

■ Alfred Langewand

Es gibt, nach Jürgen Oelkers, zwei "pädagogische Zugänge ins 19. Jahrhundert": Scholarisierung und rousseauistische Kritik. Scholarisierung bedeutet Verrechtlichung, Institutionalisierung und insbesondere Curricularisierung von Schulbesuch und Schule; rousseauistische Kritik will die Feier des Konkreten auf ganzer Linie, den Kult der Unmittelbarkeit des Kindes und des Lebens: Sie bedeutet mithin nichts anderes als die Feuilletonisierung<sup>1</sup> der "Menschenbildung". Scholarisierung ist gut, Feuilletonisierung ist schlecht. Aber zu dieser Alternative gab es Alternativen. Sie dokumentieren eine *Präsenz Rousseaus ohne Rousseauismus* (I.) und sie fügen sich nicht dem Verdikt, die Schule könne grundsätzlich mit Konzepten von "Selbsttätigkeit zu Selbständigkeit" nicht angemessen begriffen werden (es sei denn "ideologisch", und sie habe daher alles Recht auf eine Emanzipation von "Idealismus"). Den Grund für Oelkers Polemik kann man darin sehen, dass er, zurecht, den Rousseauismus der bedingungslosen Kinderfreunde angreift, dies aber, fatalerweise, von einer Position aus tut, die selbst innerhalb des rousseauistischen Dualismus verbleibt (II.). Deshalb vernachlässigt er auch den veralltäglichten Idealismus der Schule (III.).

## I. Antwortzwang: Alternativen zu "Rousseauismus versus Scholarisierung" am Anfang des 19. Jahrhunderts

### Philanthropismus

Die Philanthropisten (vgl. Campe 1785, Villaume 1785) antworten auf den Mensch/Bürger-Dualismus erstens mit der Unterscheidung von ursprünglichen und abgeleiteten Kräften. Die Erziehung des *Menschen* betrifft allein die Entwicklung und Entfaltung der *ursprünglichen* Kräfte des Menschen, z. B. des Unterscheidungsvermögens; sie hat sich nicht um ihre Kultivierung und Steigerung zu abgeleiteten Kräften zu kümmern, also z. B. des Unterscheidungsvermögens zum "Witz". Hier herrscht unverkennbar die traditionelle Vermögenspsychologie (s. u. (4.)). Nach den Philanthropisten ist die Erziehung der ursprünglichen Kräfte "natürliche Erziehung" im Sinne Rousseaus. Im pejorativen Sinne bloss gesellschaftlich würde eine Erziehung dann sein, wenn sie auch die abgeleiteten Kräfte zu entwickeln sich anschickte – genau das aber soll im philanthropinistischen Ansatz vermieden werden. Nun kann man Vermögen und Kräfte nicht als solche entwickeln, sondern nur anhand von Gegenständen oder Inhalten. Hier setzt eine zweite Unterscheidung ein. Während die "ebenmässige" Entwicklung aller Vermögen jeden Menschen und alle in gleicher Weise betrifft (Universalität und Egalität), erlauben die Inhalte Differenzierungen, insbesondere solche des Berufsstandes, und mithin gewährt eine berufsständisch ausgelegte "materiale Bildungstheorie" in Verbindung mit der Vermögenspsychologie die Integration von natürlicher und somit egalitärer *und* berufsständischer und somit extrem inegalitärer Erziehung: Ist denn etwa der in seinem ursprünglichen Vermögen an den Gegenständen seines späteren Berufs erzogene Kloakenreiniger weniger Mensch als der an den Gegenständen seines späteren Berufs erzogene Geldwäscher?

### Kant und Kantianismus

Kant (und die Kantianer) antworten auf Rousseaus Ärgernis durch eine radikalere Uminterpretation von "Natur". Kant liest die rousseausche "Natur" als "reine praktische Vernunft", die ebenso wie jene nicht begründet, sondern allein verteidigt werden muss. So wie die Natur gut, eine sich an sie an-

schliessende Pädagogik daher notwendig "negativ" ist und nur gegen die Einreden der Gesellschaft verteidigt werden muss, so ist reine Vernunft praktisch, eine an sie anschliessende Ethik vor allem mit der "Hinwegräumung von Hindernissen" (Kant, KpV S. 133 u. ö.) beschäftigt und gegen die Sophismen der bloss praktischen, alltäglichen, gesellschaftlichen Vernunft zu bewahren. Sowenig wie es in Rousseaus 'Émile' eine "Kritik der Natur" gibt, sondern stattdessen eine Kritik der Gewohnheit, sowenig gibt es bei Kant eine Kritik der reinen praktischen Vernunft, sondern nur eine Kritik der bloss praktischen. Die *Natur* Émiles ist gut, aber *Émile selbst* ist es nur in seinen tugendhaften Handlungen; die *Vernunft* ist praktisch, aber moralisch versagen kann nur die *Person*. Die pädagogischen Kantianer haben daran anknüpfend die Differenz Mensch/Bürger in ein Rangverhältnis gebracht: Erziehung zum Menschen, jetzt verstanden als Erziehung zur Moralität im Sinne von Kants Grundgesetz der Autonomie des Handelns, dem kategorischen Imperativ, ist höchster, Erziehung zu Legalität oder Brauchbarkeit ist untergeordneter Zweck. Der scharfe Dualismus zwischen Natur und Gesellschaft (Rousseau) geht transformiert in den mindestens ebenso scharfen Gegensatz von Moralität und Legalität (Kant) über. Im kantischen Sittengesetz glaubte man so den rousseauschen Grundsatz der Autonomie des Handelns und der Aufrichtigkeit des Herzens bewahren zu können, ohne zugeben zu müssen, die bürgerliche Gesellschaft gestatte ein solches Handeln nicht. Der "vollständige Endzweck der Erziehung" besteht dann weiterhin im harmonischen Verhältnis des höchsten (Moralität) und des untergeordneten (Brauchbarkeit) Zwecks (vgl. Greiling 1793, § 8-14, S. 36-48). Gemeinsam ist beiden der Gedanke der *Unbedingtheit* "richtigen" Handelns.

### Neuhumanismus

Die Präsenz der Mensch/Bürger-Alternative im Neuhumanismus ist so augenscheinlich, dass an dieser Stelle nur daran erinnert werden soll. Die Neuhumanisten, namentlich Humboldt, folgen der kantischen Umbesetzung von Rousseaus Natur in Vernunft, wobei, anders als bei den optimistischen Kantianern, die quasi manichäische Deutung der Welt durch Rousseau eine geschichtspessimistische Wendung und Wandlung erfährt: Einheit und Harmonie der klassisch griechischen Welt (statt der der Natur oder der des Lebens als Citoyen) sind für immer vorbei (vgl. Humboldt 1979, S. 72); aber die Neuhumanisten ziehen daraus gerade keine rousseauistischen Konsequenzen, und dies einzusehen reicht die Lektüre des 2. und 3. Teils des "Königsberger Schulplans" (vgl. Humboldt 1982, S. 178-187) sowie des abgetrennten Schlussteils des "Litauischen Schulplans" (vgl. ebd., S. 193-198). Die Mensch/Bürger-Alternative ist zur Mensch/Bürger-Differenz herabgestimmt und kehrt in Gestalt der Differenz von allgemeiner Bildung und Spezialbildung wieder. Sie ist dadurch institutionalisiert und

curricularisiert, also gesellschaftlich bearbeitbar gemacht. Die Nötigung, mit Rousseaus *unabweisbarem* Skandalon fertig zu werden, treibt genau das hervor, was Oelkers in seiner antirousseauistischen Sicht auf die Wirkungsgeschichte Rousseaus im 19. Jahrhundert mit Blick auf die Schule bestreiten möchte: Den Ansatz zu einer *Theorie der Bildung* des Menschen gerade im *Schulsystem*.

### Herbart

Der interessanteste Ansatz, mit Rousseau umzugehen, liegt in Johann Friedrich Herbarts Konzept des "erziehenden Unterrichts" vor. Auch Herbart nimmt die rousseausche Provokation auf, die Erziehung des Menschen sei mit der des Bürgers nicht vereinbar, aber er ist nun bereits *Erbe* der kantischen Umformung von Natur in reine praktische Vernunft, an die er positiv anschliesst. Der Dualismus von reiner praktischer Vernunft und bürgerlicher Welt bleibt aufrechterhalten und so taucht der Gegensatz der Erziehung des Menschen und des Bürgers auch in Herbarts 'Allgemeiner Pädagogik' wieder auf (vgl. Herbart 1965a, S. 39-41, insbes. S. 41). Wie tief und unumgebar Rousseaus Alternative in die Begriffswelt des sich auch pädagogisch formierenden Bürgertums am Anfang des 19. Jahrhunderts einschneidet, kann man an folgendem Umstand sehen: Herbart, im Übrigen von Rousseaus Werk so wenig angetan ("flachsinnig") wie von seinem Autor selbst auch ("hellglänzend an der Oberfläche") (vgl. Herbart 1965a, S. 144; 1965c, S. 277), unternimmt gleich zu Beginn des Jahrhunderts den Versuch, den ihm von Kant überlieferten Gegensatz von Moralität und Brauchbarkeit zu *überwinden*. Dass Moralität – also der Statthalter von Rousseaus Natur – als höchster Zweck der Erziehung anerkannt sei, es aber darauf ankomme, sie als "ganzen Zweck" zu installieren, diese Zielsetzung aus Herbarts Frühchrift 'Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung' (vgl. Herbart 1964, S. 105) ist ein Fanfarenstoss, mit dem alle Spuren der Entzweiung und Entfremdung zwischen der Bestimmung des Menschen und der gesellschaftlichen Realität des Bürgers, die noch bei Kant, Schiller und vielen anderen zu finden sind, getilgt werden sollen. Es ist die radikalste pädagogische Antithese zu Rousseau, denn sie will noch in den Grundbegriffen wiederherstellen, was Rousseau verloren sieht und die meisten von Herbarts Zeitgenossen allenfalls geschichtsphilosophisch glauben erhoffen zu dürfen: Einheit und Übereinstimmung der *pädagogischen* Welt.

*Aber der Versuch*, und hierauf kommt es an, *scheitert schon als Programm*<sup>2</sup>. Dem Zwang zur Antwort auf Rousseau entgeht auch Herbart nicht. So kehrt im pädagogischen Hauptwerk Herbarts der Doppelgänger Mensch/Bürger wieder zurück. Nicht leicht erkennbar, firmiert seine Erziehung unter den Titeln der "notwendigen Zwecke", (also der Erziehung des Menschen zur Moralität) und der "möglichen", bloss willkürlichen Zwecke (also der Erzie-

hung des Bürgers zu den nicht voraussehbaren Zwecken des bürgerlichen, vor allem des beruflichen Lebens). Die Vermittlung dieser beiden streng getrennten Zweckarten bei Herbart ist, zumindest wirkungsgeschichtlich, der folgenreichste pädagogische Versuch der Beantwortung und Bewältigung des rousseauschen Dualismus geworden: Der erziehende Unterricht soll die paradox scheinende Aufgabe lösen, an der strengen Differenz von Mensch (Natur/Moralität/reine autonome Vernunft) und Bürger (Brauchbarkeit/Funktionalität) festzuhalten und zugleich ihre Vereinbarkeit und *wechselseitige Abhängigkeit* in Bezug auf den Erziehungsvorgang selbst zu erweisen. Erziehender Unterricht ist, mit Blick auf Rousseaus Skandalthese, der Versuch des Nachweises, dass man Bürger nicht sein darf ohne Mensch zu sein, Mensch aber nicht sein *kann*, ohne Bürger zu sein. Mensch wird man durch eigenes tugendhaftes Handeln, zu dem man pädagogisch veranlasst werden darf, denn moralische Grundsätze sind nicht nur zum Nicken da. Und moralische Grundsätze richten sich zu ihrer eigenen realen Möglichkeitsbedingung an eine Person, die noch manch anderes denken, wollen und tun muss, um existieren zu können. Reine Vernunft (Mensch sein) ist *praktisch nur* in einem mundanen Dasein möglich, das wiederum einer *Form*<sup>3</sup> bedarf, die Handlungssicherheit ermöglichen sollen. Erziehung des Menschen ist so nicht ohne Unterricht zu mancher Funktionalität möglich, Unterricht wiederum nicht ohne Form ermöglichende Erziehung pädagogisch sinnvoll. Das Konzept des erziehenden Unterrichts macht mithin die *Bildungstheorie* zur (deutschen) Antwort auf die rousseausche Herausforderung.

Herbart hat sehr klar gesehen, dass diese auf den ersten Blick widersinnig scheinende Vermittlung nur gelingen kann, wenn man eine Prämisse sowohl der rousseauschen als auch der philanthropinistischen und der kantianischen Theorien namhaft macht und ausser Kraft setzt. Das Konzept Rousseaus verlangt neben der natürlichen Güte des Kindes, dass nach der durch negative Erziehung vollzogenen Subtraktion alles verwerflichen, weil Reflexion und Vergleich anregenden gesellschaftlichen Lerninhalts, die übrigbleibenden Lerngegenstände in ihrer erzieherischen Bedeutung *neutral* sind in Hinblick auf die an ihnen sich entwickelnden Kräfte. Rousseau kann diese Unterstellung nur auf Grund der von ihm unbefragt vorausgesetzten, vermögenspsychologischen Prämisse machen. Nach der Vermögenspsychologie denken wir in Kausalbegriffen, weil wir ein Denkvermögen, empfinden wir Wärme, weil wir ein Empfindungsvermögen oder lachen wir über Witze, weil wir ein kultiviertes Unterscheidungsvermögen haben. Für Herbart ist diese Vorstellung so alt wie uninformativ, weil zirkulär. Nach ihr könnten wir uns das Strümpfe-Stricken-Können durch ein Strumpfstrickvermögen "erklären". Vor allem aber ist die Vermögenspsychologie pädagogisch unbrauchbar: Denn der Pädagoge hat es nicht mit "Vermögen" zu tun, sondern mit

Kindern, die *etwas* begreifen, *etwas* empfinden oder über *etwas* lachen. Da in der Vermögenspsychologie dieser an sich triviale Sachverhalt abstraktiv überschritten wird, ergeben sich im Falle Rousseaus prekäre Konsequenzen: Da Rousseau die (Erziehung zur) Tugend durch Vermögen und Kräfte getragen sieht, die von gesellschaftlicher Deprivation rein gehalten werden sollen, legt auch nur *ein* Missverständnis etwa einer La Fontaineschen Fabel durch Émile nahe, eine "frühere Verdorbenheit voraussetzen" oder eine instantane Verderbnis annehmen zu müssen (vgl. Herbart 1965c, S. 282). Zustimmung zitiert Herbart Friedrich Heinrich Christian Schwarz: "Mit dem verstärkten Selbstgeföhle kommt die Vergleichung seiner selbst gegen andre. Rousseau meint, dass das Böse des Kindes von der Zeit anfangen, da es sich mit den andern vergleiche. Was soll das heissen? Eben als ob jetzt das Böse auf einmal, der Himmel weiss wie und woher, in das Kind hineingeflogen käme in dem Augenblicke, als es den Fortschritt gewonnen hat, dass es messen kann. Warum nicht lieber ein Dämon? Die Sache ist vielmehr nur die, dass das Böse als solches jetzt entschiedener in die Augen fällt. Es war früher schon da, der Egoismus, nur noch verdeckt. Das edle dreijährige Kind hat die Tugenden der Kindlichkeit entwickelt. Es ist fromm, frohsinnig, folgsam. *Das aber ist schon Bildung*" (Schwarz, zit. nach Herbart 1965c, S. 287). Die *bildungstheoretische* Begriffsbildung setzt in *direkter Auseinandersetzung* mit Rousseau ein. Und das bedeutet vor allem: Von einem einfachen Wechsel der Vorzeichen (gute Natur/schlechte Gesellschaft usw.) oder von einem Verbleib innerhalb der rousseauschen Alternative konnte man sich keinen Erfolg versprechen.

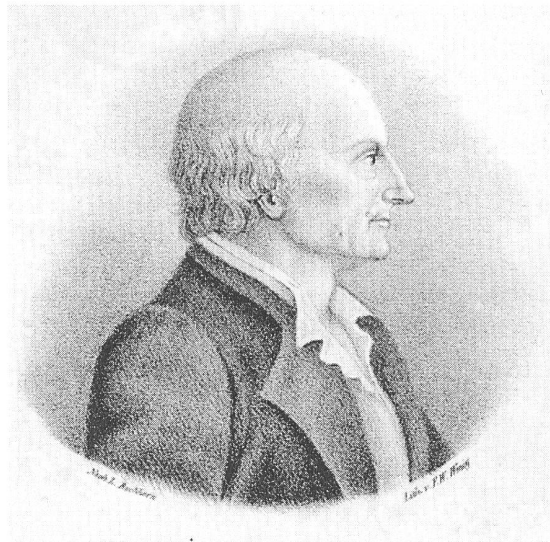
Rousseaus radikale Alternative von Mensch und Bürger ist in der von Oelkers unerwähnten pädagogischen Literatur am Übergang ins 19. Jahrhundert stets präsent. Diese Präsenz ist um so bemerkenswerter, als fast alle Pädagogen des frühen 19. Jahrhunderts, sieht man von den Romantikern ab, Rousseau aktiv zu *historisieren* trachten, häufig auch mit dem Nebensinn, dass seine Beschreibungen der Gesellschaft Beschreibungen des Ancien Régime waren, und also (nur) auf Frankreich passten, nicht aber auf die deutschen politischen, kulturellen und pädagogischen Verhältnisse ("Athen statt Rom!"). Die Präsenz zeigt, dass das "Ärgnis Rousseau" zugleich allen Historisierungsversuchen zum Trotz eine theoretisch *unabweisbare Nötigung* darstellte, ihm zu entsprechen oder ihm zu entgegnen. Das nenne ich Antwortzwang: Philanthropinisten, Kantianer, Neuhumanisten und Herbart(ianer) dokumentieren, wie nicht einmal der Rousseauismus verhindern konnte, dass die Entstehung und Entfaltung der *Bildungstheorie nicht trotz, sondern wegen Rousseau* den pädagogischen Hauptübergang ins 19. Jahrhundert bildet. In ihr konzentrierten und konkretisierten sich die Erwartungen, nachdem die *politischen* und die *ästhetischen* Optionen unabseh-

bar und schimärisch schienen (vgl. die Bemerkungen bei Tenorth 1988, S. 117-127).

## II. Der Rousseau des Anti-Rousseauismus

Wenn man Rousseauismus als die (an)klagende Einrede des Gefühls und der moralischen Intuition gegen Fortschritt, Modernisierung und Rationalisierung versteht, dann ist Oelkers in seiner Philippika *Anti-Rousseauist*. Er optiert (Schule!) für das Gegenteil der rousseauistischen Option (Selbsttätigkeit!), aber *er tut es innerhalb der rousseauistischen Alternative* selbst. Die Alternative Rousseaus und die Alternative des Rousseauismus wird nicht ihrerseits in Frage gestellt.<sup>4</sup> Was ist der Grund, dass Oelkers sich und uns solche Schwierigkeiten mit einem vielleicht ja doch altbackenen Problem bereitet?

Rousseau hat bekanntlich seinen *Émile* als Alternative zur augustinisch-lutherischen Theorie über die Existenz des Übels in der Welt, also zur Erbsündenlehre, verstanden, nicht als ihre Fortsetzung mit anderen Mitteln.<sup>5</sup> Nach ihm macht die Erbsündenlehre handlungs- und erziehungsunfähig. Darüberhinaus galt ihm das Christentum als Ursache der Zerstörung von Staaten nach dem Muster des 'Contrat Social': Dass es keine Vaterländer mehr gebe<sup>6</sup> hat seinen Grund in der durch das Christentum in die Welt gekommenen doppelten und nicht harmonisierbaren Loyalität des christlichen bourgeois zum bürgerlichen Staat oder zum himmlischen Vater<sup>7</sup>; der Christ ist fast nie ein (guter) citoyen. Oelkers streicht all dieses durch. Der für seine These massgebliche Satz lautet gelegentlich der Gegenüberstellung von Locke und Rousseau: "Aus der *radikal schuldigen* musste nicht die *radikal unschuldige* Natur werden, so dass dann auch nicht die Sünde in die Gesellschaft verlagert zu werden brauchte. Menschen werden für Sünden bestraft, wenn sie sündhaft *handeln* ... Keinesweges muss die Gesellschaft dann sündhaft sein, wenn die Natur es nicht mehr ist. Sünden sind keine 'innate Principles', und zwar weder im augustinischen Sinne der peccatum originale ... noch im rousseauistischen Sinne des *homme civile* in der *société partielle* ..." (Oelkers S. 12, Sp. 1). Hier wird von Oelkers die Alternative, die Rousseau uns vorsetzt, nämlich die zwischen dem Erbsündenchristentum und der *émileianischen* Pädagogik, ihrerseits radikal zurückgenommen: Dass wir *nicht* mehr von gesellschaftlichen *Übeln* als von *Sünden* reden sollten, liegt als Überzeugung dem Werk Rousseaus zu Grunde. Oelkers ebnet diese Unterschiede ein, indem er ohne Bedenken von der "in die Gesellschaft verlagert(en) ... Sünde" spricht. Abgesehen davon, was es heißen kann, die Natur sei radikal schuldig oder unschuldig – gibt es das: ein bisschen schuldig sein – Oelkers, und nur auf diesen Aspekt soll hier aufmerksam gemacht werden, betreibt ex post nicht weniger als eine komplette Re-Theologisierung auch noch der antichristlichen Stossrichtung des *Émile*. Entsprechend glaubt er, bei Rousseau könne es "eine Erziehung



Joachim Heinrich Campe (1746–1818)  
Archiv Pestalozzianum

des Bürgers nur um den Preis der *Sündenwiederholung*" geben (Oelkers S. 12, Sp. 2)<sup>8</sup>. Indem er so die rousseauschen Quellen der rousseauistischen Alternative theologisch totalisiert hat, kann er "Menschenerziehung und Bildungsidealismus" in diese Tradition einrücken – und verabschieden. Der historiographische Preis scheint mir dafür allerdings zu hoch zu sein.

Oelkers Text gerät damit in die Nähe anderer Texte, in denen in den letzten Jahren mehr oder weniger deutlich und generell die Theorie der Erziehung, der Bildung oder des Kindes in ein substantielles Erbschaftsverhältnis zur christlichen Religion oder Theologie eingereiht werden.<sup>9</sup> Insofern liegt die produktiv zu nützende Provokation von Oelkers auch pamphletistischem Text darin, über diese in ihrem Kern schwer verständliche These der Erb- oder Folgschaft der Pädagogik gegenüber der christlichen Theologie zu streiten.<sup>10</sup>

## III. Der Idealismus der Schule

Aber Oelkers möchte ganz offensichtlich das alles nicht "bloss" historisch verstanden wissen, sondern darüber hinaus der Schule ihre Regeln und ihre Ruhe vor "Selbsttätigkeit, Menschenerziehung und Bildungsidealismus" lassen. Das ist vielleicht ein verständlicher, aber doch ganz und gar nicht durch die Wirklichkeit der Schule selbst gedeckter Wunsch. Man kann Selbsttätigkeit rein *funktional* verstehen (wenn ein Schüler den Satz des Pythagoras lernt, lernt er ihn, wenn er ihn "selbsttätig" lernt und nicht etwa nur auswendig dahersagen kann) oder aber *normativ* (also so, wie es Oelkers nicht haben möchte). Wenn aber beispielsweise ein Schüler durch seinen Lehrer in seinen Leistungen sich ungerne beurteilt fühlt, ist er empört und hegt Groll gegen ihn. Empörung und Groll sind moralische Gefühle, der Schüler fühlt sich in seiner Leistung missachtet (und womöglich in seiner Person).

Diese Empörung fusst auf dem durch die Schule selbst gegebenen Zusammenhang von Selbsttätigkeit und Zurechnung, der über universelle, *nicht* personenbezogene Kriterien hergestellt wird. Eine bloss funktionale Deutung von "Selbsttätigkeit" ist gerade in der Schulpraxis in einem solchen Fall nicht einmal möglich. Wenn dies also rousseauistischer Überschwang und "Selbsttätigkeitsideologie" wäre, dann gehörte beides zum Alltag von Schule. Aber es ist weder das eine noch das andere, sondern bloss ganz alltäglicher Teil dessen, was die bürgerliche Gesellschaft – der Idee nach immer noch eine von Freien und Gleichen – mit und von und in ihren Bildungsinstitutionen will. Es ist womöglich der Idealismus einer durch Rousseau inspirierten Bildungsphilosophie, vereinfacht und veralltäglicht, aber in seinen normativen Implikationen scharf wahrnehm- und einklagbar, und so vielleicht nicht einmal der schlechteste.

- 1 i. S. v. Karl Kraus: "Locken drehen auf einer Glatze"
- 2 Die nach wie vor beste Analyse bei Blass 1972, S. 65-77
- 3 Vgl. Prange 1994
- 4 Bei einem Autor von sonst so methodisch-analytischer Prägnanz ist das doch überraschend (vgl. Oelkers 1976, 1985, 1994)
- 5 Brief an Beaumont und Brief an Ph. Cramer (13.10.1764)
- 6 Vgl. *Émile*, Livre IV, *ŒC* IV, S. 250
- 7 Vgl. *Contrat Social*, Livre IV, chap. VIII "De la Religion Civile", *ŒC* III, S. 460-469
- 8 Vgl. auch die nahegelegte Übersetzung von "mal" durch "Sünde" ebd. S. 11, Sp. 2. In diesem Zusammenhang auch irritierend die These von Oelkers, "bürgerliche Vernunft und republikanische Tugend" würden den *Émile* "beschliessen". Vgl. dagegen *Émile*, *ŒC*, IV, S. 860 ("Si le Prince ou l'Etat t'appelle au service de la patrie, quitte tout pour aller remplir dans le poste qu'on t'assigne l'honorable fonction de Citoyen. Si cette fonction t'est onéreuse, il est un moyen honnête et sur de t'en affranchir; c'est de la remplir avec assés d'intégrité pour qu'elle ne te soit pas longtems laissée. Au reste, crain peu l'embarras d'une pareille charge: tant qu'il y aura des hommes de ce siècle, ce n'est pas toi qu'on viendra chercher pour servir l'Etat.") sowie Schicksal und Haltung *Émiles* in dem Fragment '*Émile et Sophie ou Les Solitaires*', ebd. S. 881ff.
- 9 Vgl. z. B. Lenzen 1985, Wünsche 1985, Oelkers 1990, Osterwalder 1995, Honig 1999
- 10 Vgl. dazu Langewand 2000

#### Literatur

- Blass, Joseph Leonhard: *Pädagogische Theoriebildung bei Johann Friedrich Herbart*. Meisenheim 1972
- Campe, Joachim Heinrich: Von der nötigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften. In: *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. Bd. III, Hamburg 1785, S. 291ff.
- Greiling, Johann Christoph: Über den Endzweck der Erziehung und den höchsten Grundsatz einer Wissenschaft derselben. Schneeberg 1793
- Herbart, Johann Friedrich: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Ders.:

- Pädagogische Schriften* Bd. I, Kleinere pädagogische Schriften. Walter Asmus (Hrsg.). Düsseldorf/München 1964, S. 105ff.
- Herbart, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Ders.: *Pädagogische Schriften* Bd. II, *Pädagogische Grundschriften*. Walter Asmus (Hrsg.). Düsseldorf/München 1965a, S. 9ff.
- Herbart, Johann Friedrich: Selbstanzeige der 'Allgemeinen Pädagogik'. In: Ders.: *Pädagogische Schriften* Bd. II, a.a. O. 1965b, S. 257ff.
- Herbart, Johann Friedrich: Rezension von Schwarz: *Erziehungslehre*. In: Ders.: *Pädagogische Schriften* Bd. II, a.a. O. 1965c, S. 269ff.
- Honig, Michael-Sebastian: *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt am Main 1999
- Humboldt, Wilhelm von: Über den Charakter der Griechen. In: Ders.: *Werke in 5 Bänden*. Andreas Flitner/Klaus Giel (Hrsg.). Bd. II, Darmstadt 1979, S. 65ff.
- Humboldt, Wilhelm von: Der Königsberger und der litauische Schulplan. In: Ders.: *Werke in 5 Bänden*. Andreas Flitner/Klaus Giel (Hrsg.). Bd. IV, Darmstadt 1982, S. 168ff.
- Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft. In: Ders.: *Werke in 6 Bänden*. Wilhelm Weischedel (Hrsg.). Bd. IV, Darmstadt 1983, S. 107ff.
- Langewand, Alfred: *Unsere heidnische Kindheit*. In: Ilse Bürmann/Monika Fiegert/Petra Korte (Hrsg.): *Festschrift für Horst Krause*. Münster 2000 (i. Druck)
- Lenzen, Dieter: *Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten*. Reinbek bei Hamburg 1985
- Oelkers, Jürgen: *Die Vermittlung von Theorie und Praxis in der Pädagogik*. München 1976
- Oelkers, Jürgen: *Erziehen und Unterrichten – Grundbegriffe der Pädagogik in analytischer Sicht*. Darmstadt 1985
- Oelkers, Jürgen: *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. München 1995
- Oelkers, Jürgen: *Vollendung. Theologische Spuren im pädagogischen Denken*. In: Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schorr (Hrsg.): *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main 1990, S. 24ff.
- Osterwalder, Fritz: Die pädagogischen Konzepte des Janse-nismus im ausgehenden 17. Jahrhundert und ihre Begründung. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 2, 1995, S. 59ff.
- Prange, Klaus: Geht das Gewissen noch mit in die Oper? Zu Herbarts Lehre von der ästhetischen Nötigung. In: Lutz Koch/Winfried Marotzki/Helmut Peukert (Hrsg.): *Pädagogik und Ästhetik*. Weinheim 1994, S. 85ff.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Émile ou de l'éducation*. In: *Œuvres complètes*, IV, Paris 1969, S. 241ff.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Contrat social*. In: *Œuvres complètes*, III, Paris 1964, S. 349ff.
- Rousseau, Jean-Jacques: *Lettre à Chr. de Beaumont*. In: *Œuvres complètes*, IV, Paris 1969, S. 927ff.
- Rousseau, Jean-Jacques: Brief an Ph. Cramer. In: Jean-Jacques Rousseau: *Korrespondenzen. Eine Auswahl*. Leipzig 1992, S. 286
- Tenorth, Heinz-Elmar: *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. München 1992
- Villaume, Peter: Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei? In: *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. Bd. III, Hamburg 1785, S. 435ff.
- Wünsche, Konrad: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: *Neue Sammlung*, 25 (1985), S. 433ff.